

## Relaciones locativas tempranas; evidencias de comprensión

*Ernesto Bartolucci Blanco*

---

*Este trabajo presenta algunas de las primeras observaciones en relación a mi investigación sobre las relaciones locativas verbales en etapas tempranas de adquisición de lenguaje. Dichas observaciones están sustentadas en el análisis de un Corpus longitudinal de videgrabaciones, de donde se seleccionan aquellas interacciones que involucren expresiones locativas de los interlocutores adultos y se examinan posibles pistas que den evidencia, en términos de respuesta de acción, de la interpretación del infante sobre las expresiones locativas de las adultos antes mencionadas.*

*Así también, se intenta sistematizar los tipos de pautas lingüísticas o pragmáticas que determinen los procesos de comprensión infantil y qué relación existe entre estos patrones y los primeros enunciados del niño que expresan relaciones locativas.*

*Las videgrabaciones pretenden, en todos los casos, retratar un fragmento de la vida cotidiana del niño y sus padres, para capturar las expresiones y acciones que espontáneamente realiza el niño y los adultos que le rodean en sus primeros años de vida. Con ello, a su vez, el trabajo aborda el problema de la realización entre comprensión y producción de relaciones locativas, tratando de apreciar el papel que juega la interacción espontánea en la adquisición de esta estructura semántica.*

*Las escenas consideradas para el análisis son casi siempre órdenes o peticiones que hace el adulto al niño y la consecuente respuesta a éste. Sin embargo, en ocasiones, escenas donde el niño actúa sin un mensaje lingüístico previo por parte del adulto, son también pertinentes, aunque no obedezcan a una respuesta determinada.*

---

*This work, framed in the interaccionist tradition (Vigotsky, de Lemos, Camaioni, Carneiro de Toledo), concerns early stages in the acquisition of locative relations in language, as expressed by means of verbs. I have analyzed the locative scenes together with the adult linguistic productions that accompany them, searching for evidence of comprehension (e.g., children's actions) in order to find out what type of relation is established between the context - and the information it may contain - and the child's (evidence of) comprehension.*

*I have found two types of interactional linguistic schemes:*

*1- The less frequent scheme, characterized by its high regularity: in this cases, a high correlation is found between type of locative relation, adult's linguistic coding and child's comprehension.*

*2- The most frequent one, characterized by high irregularity: context is complex, coding is variable and child's comprehension is variable as well*

*In the second case, locative relations are mostly coded by means of a prototypic verb, superordinate together with codification variants, which paraphrase the locative relations and belong to a more specific semantic domain.*

*Concerning the first locative verbs the child produces, it is to be noted that they correspond to:*

- 1. The verbs used in the regular interaction scenes.*
- 2. The prototype verbs appearing in the irregular interaction scenes.*

El presente trabajo expone algunos de los resultados preliminares obtenidos a lo largo de mi investigación sobre las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje en el campo semántico de los verbos locativos. Dicha investigación está hecha con base en el análisis de 13 videograbaciones de dos horas en que se registra la interacción espontánea de una niña con sus padres.<sup>1</sup>

A lo largo de las diferentes perspectivas que intentan dar una explicación satisfactoria de los procesos de adquisición del lenguaje “se ha identificado un tipo particular de mecanismo de adquisición de índole formulaica”.

Este mecanismo de adquisición se observa sobre todo durante las etapas tempranas de la adquisición y se refiere a los casos en que la producción del niño está estrechamente ligada con el contexto en que se produce. Las fórmulas parecen indicar que una vez que el adulto establece un término para un contexto determinado a lo largo de sus interacciones, el niño considera a la producción lingüística y al contexto designado como una unidad indivisible.

Ahora bien, a pesar de que existe un acuerdo general sobre la existencia de estas rutinas o formatos, el papel e importancia atribuidos a este mecanismo varía notablemente a lo largo de las distintas propuestas de análisis constructivista sobre la adquisición lingüística.

Por un lado, la tesis cognitiva “fuerte” se conforma con reconocer la existencia de este mecanismo, pero centra su análisis en un periodo posterior, cuando el niño ya analiza de alguna manera los significados de sus producciones y es posible reconocer el grado de desarrollo cognitivo que el niño está intentando expresar lingüísticamente.

Por otro lado, la postura socioconstructivista (M. Hickmann, 1986, L. Camaioni *et al* 1984, C. de Lemos, 1989, y en específico sobre las expresiones locativas, C. R. Carneiro de Toledo, 1985) presenta estas rutinas como una evidencia de que entre la capacidad cognitiva del niño y la adquisición de la lengua está el discurso del otro, que media y dirige el desarrollo lingüístico.

Teniendo como trasfondo estas fórmulas en las etapas tempranas de la adquisición, me di a la tarea de observar detalladamente las interacciones entre el adulto y el infante con el fin de encontrar en el discurso adulto las producciones lingüísticas que acompañaban escenas concretas de interacción.

Así pues, analicé los contextos de interacción y sus elementos lingüísticos locativos específicos, al tiempo que observé las evidencias de comprensión en términos de la acción del infante en la búsqueda de su relación con el uso temprano de estos elementos lingüísticos.

1 El análisis comprende el período entre los 14 y los 27 meses de edad.

La evidencia seleccionada para el trabajo corresponde a los contextos de desplazamiento enmarcados en los siguientes esquemas: (L. Talmy, 1985, A. Herskovits, 1986 y J. Lyons, 1980)

- 1- Petición a Emilia (actor) para que traslade un objeto (objeto) hacia el adulto (meta), que puede ser el mismo que hace la petición, o bien una tercera persona. (Instrucción prototípica: *dame, dale X a Y*)
- 1 Bis- Imagen refleja del anterior; petición para que Emilia reciba (meta) un objeto (objeto) trasladado por el adulto (actor). (Instrucción prototípica: *ten.*)
- 2- Petición a Emilia (actor) para que traslade un objeto (objeto) hacia otro objeto (meta). (Instrucción prototípica: *pon.*)
- 3- Petición a Emilia para que se traslade (actor-objeto) hacia el adulto (meta), que puede ser el mismo que hace la petición, o bien una tercera persona). (Instrucciones prototípicas: *ven, ve con.*)
- 4- Petición a Emilia para que se traslade (actor-objeto) hacia un objeto. (Instrucción prototípica: *ve a.*)

### **Análisis de datos**

El análisis de las interacciones muestra, en primer término, un número reducido de contextos en que claramente se puede constatar el establecimiento de una producción lingüística única para un esquema de relación espacial específica. Así pues, en todos los casos registrados en que aparece la instrucción “**ten**”, el adulto extiende un objeto hacia Emilia y la niña lo toma con sus manos (esquema 1 Bis). Otro ejemplo regular en este sentido es el registrado con las escenas en que el adulto dice “**cayó**”, que sucede invariablemente cuando un objeto se desplaza en dirección vertical, impulsado por la gravedad y ajeno a las intenciones de los individuos involucrados. (No corresponde a ningún esquema.)

En estos casos de interacción, tanto el tipo de relación espacial, el gesto o información no lingüística cuanto la producción verbal son generalmente regulares y se presentan cuando ocurre la escena.

Sin embargo, como ya dije antes, éste no es más que un grupo reducido de casos. En su mayoría, el establecimiento de una relación entre una escena locativa, un gesto no lingüístico y un mensaje articulado regulares resulta muy difícil de encontrar. De hecho, las producciones que el adulto presenta ante el infante durante una escena de interacción determinada es generalmente irregular, con reiteraciones a modo de numerosas variantes de codificación para una misma escena y desviaciones súbitas hacia otras relaciones locativas o esquemas de interacción, para regresar una vez más al campo semántico original.

Veamos pues algunos ejemplos:

(1)-Emilia 1,5137

(la mam. y Emi ordenan un cajón)

Mam.-Tú ve guardando,  
yo te voy a dar,  
las cosas, y tú las vas guardando  
ten  
ten Emilia

(la mam. ofrece a Emi un calzoncillo  
doblado y Emi lo toma)

Aquí ponlo

(golpeando en el cajón)

(Emi observa el interior del cajón, hace  
un movimiento, como impulsando el  
calzoncillo hacia el cajón y balbucea  
algo, luego queda un rato observando  
el calzoncillo hasta que lo arroja al inte-  
rior del cajón).

Además de la variante de codificación **poner-guardar**, (ambas relacionadas con la misma escena locativa) esta ficha contiene instrucciones con oraciones perifrásticas a futuro y continuos cambios súbitos de relación locativa sin ninguna señal no lingüística adicional. De manera que en un instante Emilia pasa de ser actor (**tú ve guardando**) a meta (**yo te voy a dar**), y actor nuevamente (**tú las vas guardando**).

Veamos ahora otro ejemplo sobre este esquema.

(2)-Emilia 1,3330

(Emi está en la cocina y la mam.  
afuera, a unos pasos de su puerta)

Mam.-Ven

(Emi toma un toper de la cocina y lo  
lleva con la mam. Ahí lo deja y regresa  
a la cocina)

Velo a poner allá

Ven

Ven

Pon allá el ajonjolí

(ofreciendo el toper)

(Emi regresa, toma el toper y vuelve a  
la cocina)

Ponlo donde lo agarraste

(Emi va al lugar de donde sacó el toper)

Ponlo ahí

(Emi saca otro toper y vuelve con ambos a la mam. Luego deja los toper en el suelo, cerca de la mam. y regresa a la cocina)

En este caso, el verbo **poner** no presenta ninguna variante verbal, sin embargo, la señal no lingüística varía con respecto al ejemplo anterior, ya que no indica el objeto (meta) con el cual está relacionado el objeto a trasladar (objeto) (**como ocurrió en el ejemplo arriba citado, donde la madre golpea el interior del cajón, indicando la meta del movimiento**), sino que simplemente extiende el objeto a trasladar. Por otro lado, el ejemplo coincide en los continuos cambios de relación locativa.

(3)-Emilia 3,2790

(Emi y el pap. juegan en el jardín, Emi se incorpora, camina hacia su bolsa y la cuelga de su hombro)

Pap.-¿Ya nos vamos?

¿Nos subimos?

¿Ya nos subimos?

(Emi se sienta)

Guarda la espátula en tu bolsa

Echa la espátula en tu bolsa,

Andale

(Emi se acerca al árbol)

Echa la espátula en tu bolsa

Si ya nos vamos,

Echa la espátula

Andale

Guarda la espátula

Andale

Guárdala

Ponte tu bolsa

Vámonos

Guarda la espátula

(Emi se sienta frente al árbol y comienza a escarbar la tierra con la espátula)

En este caso, el salto de una relación locativa a otra está, una vez más, acompañado por variantes verbales (**Ya nos vamos-ya nos subimos y guarda-echa**).

En fin, los ejemplos que podríamos dar son muchos, pero éstos aquí presentados, como casi todos los del *corpus* analizados, muestran claramente un cúmulo complejo de datos que se le presenta al niño y sobre el cual éste elabora su trabajo y adquiere su propio sistema.

Así, los contextos de interacción van acompañados por variantes verbales (para el verbo **poner** se encontraron 6 diferentes variantes; *acomodar*; *guardar*; *echar*, *meter*, *pasear -paséalo aquí- e ir -esto va aquí-*), y por diversas señales y gestos del adulto (señalamientos, extensión de objetos o partes del cuerpo, etc.), que no necesariamente coinciden ante la misma instrucción ni entidad locativa (actor, objeto, meta), (**ponlo**, al tiempo que se señala la meta o al tiempo que se entrega el objeto).

Tenemos pues hasta aquí algunos datos que pueden confrontarse con la premisa de que la adquisición de relaciones locativas (y de toda la lengua), se da a partir de un proceso de interacción en donde el adulto establece una relación entre un contexto dado y la información lingüística y no lingüística que lo acompaña. Se ve aquí que la información que acompaña los contextos de interacción es presentada, en algunos casos, de manera regular, invariable y clara, pero en la mayor parte de las escenas se trata más bien de un cuerpo complejo de datos, con constantes variaciones de codificación para una misma relación locativa, gestos y producciones lingüísticas no siempre coincidentes entre sí y cambios repentinos de relación.

¿En qué afecta esto a la comprensión del infante? ¿Cuáles son las evidencias de comprensión? Para el caso de las interacciones con información regular, (tanto verbal como situacional) la respuesta de Emilia fue, a su vez, uniforme también. Siguiendo con los ejemplos de regularidad antes mencionados, en todos los casos que se dio la instrucción a Emilia de que recibiera un objeto (**ten**) al tiempo que se le extendía, la niña no dudó en recibirlo. De hecho, hay ejemplos donde se le extiende un objeto usando otro verbo locativo y Emilia ejecuta la misma acción - **ponlo**, al extender la mamá el toper. Lo mismo ocurre con los casos de **caer**, donde Emilia vuelve su vista hacia el objeto caído, se agacha, lo recoge y luego lo entrega al adulto.

Por el contrario, los casos irregulares presentan algunas variantes. En el caso del toper, (ficha 1,3330) por ejemplo, Emilia acierta en las idas y venidas demandadas por la madre, y acierta incluso a desplazarse hasta el lugar indicado por ella; sin embargo, las operaciones que realiza sobre los objetos no corresponden con las requeridas, ya que la niña extrajo otro toper en vez de abandonar el que ya tenía en sus manos. Existen muchos otros ejemplos donde Emilia no realiza la acción encomendada por el adulto. Sin embargo, resultaría muy difícil establecer si dicha disfunción es resultado del desconocimiento o simplemente de falta de voluntad.

Ahora bien, lo que sí es posible observar es un grupo de interacciones con variantes verbales en que la niña acierta a actuar como le es requerido, a pesar de la compleja información recibida.

Aquí un ejemplo:

(4)-Emilia 3,2980

(Emi y el pap. regresan del jardín y entran al departamento. Emi viene en brazos del pap. y trae una flor en la mano)

Mam.-¡Ay!

¡Qué flor tan bonita!

Pap.-¿Para quién es la flor?

¿Para quién es la flor?

Mam.-¿Para quién es la flor mamacita?

Pap.-Dásela a mamá

¿No se la traías a mamá?

(...)

Dale la flor a mamá

bájate y dale la flor a mamá

dale la flor a mamá

córrele

dásela a mamá

(Emi alcanza el piso y camina hacia la mam. extendiendo la flor)

dásela a mamá

dásela a mamá

(Emi entrega la flor a su mam.)

En este ejemplo, aunque la instrucción **dásela** no presenta una variante verbal, aparecen alrededor suyo una serie de instrucciones paralelas que analizan la acción que Emilia debe realizar; así, el **bájate y dale** no es otra cosa que la descomposición de la tarea en secuencias de menor complejidad. Por otra parte, la meta de la acción de Emilia es la madre, circunstancia que sin duda influye en el accionar de la niña.

Otra clave importante que ayuda a obtener una acción acertada de Emilia en este tipo de escenas está en los gestos y señales con que los adultos acompañan su instrucción verbal.

(5)-Emilia 1,3460

(La Mam. y Emi recogen algo de arroz que cayó al piso)

Mam.-Mira Emilia

Échale aquí

Mira

(abriendo la bolsa del arroz y echando un arroz dentro. Emi imita el movimiento de la mam.)

Échalo aquí todo  
 Eso es basurita ya (Emi recoge del piso)  
 Pero guárdala aquí  
 (Emi echa en la bolsa)  
 Muy bien  
 Pero no agarraste nada.

Aquí la variante verbal  **echar-guardar** va guiada por el gesto de la madre, que toma arroz del piso y lo mete en la bolsa. Esto es, las variantes verbales van acompañadas no sólo de un gesto, sino de toda una acción conjunta, donde la madre sirve de modelo y co-participante durante la tarea por resolver.

Finalmente, el análisis de las órdenes de los adultos sobre las relaciones locativas propuestas en los esquemas antes mencionados, permite identificar un grupo de verbos base, semánticamente más amplios y generales, y otro grupo de variantes verbales. Los primeros aparecen cuando menos una vez durante los esquemas en casi todos los casos; por el contrario, las variantes de codificación alternan según el contexto en que se realizan.

(ó)-Verbos prototípicos y variantes de codificación:

A-Poner

A´-Acomodar  
 A^ -Guardar  
 A"- echar  
 A + -meter  
 A- -pasear  
 A<-Ir

B-Dar

B´ -pasar (**pásame X**)

C-Venir

C´ -Traer (**tráeme, tráete X**)  
 C^ -Prestar (**préstame X**) (aunque esta variante podría fácilmente presentarse en el esquema 1 (**dar**), sólo fue registrado durante este tipo de relación).

D-Ir (**vámonos**)

D´ -Subir (**¿nos subimos?**)  
 D" -Salir (**¿salimos?**)

Aunque en los registros analizados en este trabajo la producción lingüística de Emilia es prácticamente nula, resulta de interés confrontar las primeras producciones de verbos locativos que se registraron con los esquemas analizados.

(7)-primeras producciones de Emilia

-**Tes -tres-** (14 meses)

-**Ven,** (15 meses)

-**Ten,** (16 meses)

-**Cayó** (20 meses)

-**Vámonos.** (20 meses)

-**Pon** (22 meses)

Las producciones **Ten** y **Cayó**, ya vimos, corresponden a los casos de absoluta regularidad. Para el caso de **TEN** cabe aquí abrir un paréntesis. Veamos un ejemplo:

(8)-Emilia 3,4240	(Emi y la mam. juegan con cassettes)
Mam.-Hay unos chiquitos	
Emilia	
¡Ay!	
¡Qué cositas!	(Ofreciendo un cassette chico a Emi)
Emi.-Te.	(Tomando el cassette y dejándolo en el piso)
Mam.-Ten	(extendiendo otro cassette)
Emi.-Te	(recibiéndolo)
(...)	

El ejemplo resulta interesante, pues la producción de Emilia no corresponde a la significación adulta de **ten**, donde el actor pronuncia el verbo y ofrece un objeto a otra persona (la meta). En este caso la niña produce *te* al momento de recibir, lo que hace suponer una comprensión parcial que no considera la diferencia que establece el verbo entre el actor que manipula un objeto y la meta del movimiento. Así pues, la emisión de **ten** obedece a que Emilia identifica de qué clase de escena se trata (intercambio de objetos), sin considerar el papel que ella juega en el esquema locativo y a que la niña toma en el esquema la voz del otro en relación con la escena.

El resto de las entradas arriba mencionadas -exceptuando **¡tes!**- coinciden en pertenecer al grupo de verbos base, es decir, aquellos verbos sujetos a variantes verbales pero registrados en la mayoría de los diferentes contextos de interacción del que forman parte.

Para el caso del elemento **¡tes!** resulta de interés específicamente en Emilia (aunque en el lenguaje adulto no tendría ninguna relación con el tema a tratar en este trabajo), ya que es el resultado de una escena de interacción particular vinculada frecuentemente con esquemas de interacción.

Durante las diferentes interacciones con la niña, los adultos se dieron a la tarea de enseñarle a contar. En todos los casos registrados, los adultos contaban del uno al tres al tiempo que introducían diferentes objetos en algún recipiente deter-

minado. El momento de abandonar el objeto dentro del recipiente coincidía con la producción de su respectiva contabilidad. Sin embargo, el tono de la producción y la fuerza con que eran manipulados los objetos era variable. Los dos primeros números, (**uno... dos...**) eran producidos en un tono ascendente y el **tres** se producía en un todo sostenido y el movimiento que le acompañaba era a su vez más intenso. Así, la primera producción registrada de Emilia en este tipo de escenas es un **¡tes!**, producido siempre en el mismo tono del adulto, y al momento de arrojar un objeto, no siempre en un recipiente. Éste no es un caso aislado, sino que paralelamente al caso de **ten (al recibir)**, plantea una interrogante significativa sobre la importancia del proceso de interacción y la voz del otro dentro de la etapa temprana de la adquisición del lenguaje.

Concluyendo, las interacciones entre el adulto y el infante y la información vertida en ellas es, en un cúmulo reducido de casos, regular y sus contextos de interacción y producción lingüística son establecidos de manera clara y evidente. Sin embargo, durante la gran mayoría de contextos de interacción, los adultos presentan información compleja al infante en forma de variantes de codificación verbal, alternancia de escenas y señalizaciones. Las evidencias de comprensión se presentan también más claras y regulares en las interacciones regulares. Para el caso de las irregulares, aunque se notan algunas variantes en el accionar de la niña, he reconocido algunas claves que guían el trabajo del infante hacia la conclusión de la tarea requerida por el adulto. Éstas son:

- descomposición de los actos requeridos en una sucesión más simple de movimientos
- señalización y co-participación del adulto y el infante
- aparición de verbos prototípicos a lo largo de las diferentes escenas de relaciones locativas.

Las primeras producciones registradas en la niña representan una evidencia complementaria. Aquí aparecen:

- 1- verbos utilizados en las escenas regulares de interacción
- 2- verbos prototípicos de las escenas con variantes de codificación.

**Bibliografia**

- CAMAIONI, Luigia, CASTRO CAMPOS, María F. P. de y LEMOS, Claudia de. (1984). "On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: a re-evaluation". En: Doise, Willem and Augusto Palmonari (ed): **Social interaction in individual development**. Cambridge, CUP, pp. 92-105.
- CARNEIRO DE TOLEDO, Célia Regina. (1985). "Expressões de relações espaciais nos períodos iniciais da aquisição da linguagem". En: **Aquisição da linguagem**, (Minas Gerais), (Serie Estudios núm. 1), pp. 32-42.
- HERSKOVTTTS, Annette. (1986). **Language and spatial cognition. An interdisciplinary study of the preposition in English**. Cambridge, CUP, 208 pp.
- HICKMANN, Maya. (1986). "Psychosocial aspects of language acquisition". En: Fletcher, P. y Garman, M: **Language acquisition**. 2a. ed., Cambridge, CUP, pp. 9-29.
- LEMOS, Claudia T. G., de (1989). "Uma abordagem socio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. En: **Anais de I Encontro Nacional Sobre Aquisição de Linguagem. CEAAL-PU CRS** pp 61-76.
- LYONS, John. (1980). **Semántica**, Barcelona, Teide, pp. 624-657.
- TALMY, Leonard. (1985). "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms". En: I. Shopen, Timothy: **Language Typology and syntactic description**, Vol. 3, Grammatical categories and the lexicon, Cambridge, CUP, pp. 57-149.